le GUIDE

ANALYSES • CONSEILS • PROLONGEMENTS

TOUS LES TABLEAUX D'EXERCICES À PHOTOCOPIER, AVEC LEURS CORRIGÉS.

Éveline Charmeux - Françoise Monier-Roland - Claudine Barou-Fret - Michel Grandaty

ISBN 2-84117-444-1

9 782841 174447

Éditions SEDRAP – Société d'Édition et de Diffusion pour la Recherche Pédagogique
9, rue des Frères-Boudé – BP 1365 – 31106 TOULOUSE Cedex – www.sedrap.fr

Sommaire

Remarques d'ensemble

Présentation de l'ouvrage ..... page 6

Place et signification des activités de grammaire dans l'ensemble du travail de classe. ..... page 7

Grammaire de textes ou grammaire de phrases ? ..... page 8

Quelle démarche mettre en œuvre ? ..... page 9

Quelle symbolique et quel métalangage utiliser en classe ? ..... page 10

Avant le CM 1, quels savoirs les enfants peuvent-ils avoir déjà construits sur le fonctionnement de la langue ? ..... page 12

Quels contenus d'apprentissage au CM 1 ? ..... page 16

Comment organiser le travail sur la semaine ? ..... page 20

Pourquoi utiliser les signes de l'Alphabet Phonétique International (API) ? ..... page 24

Question subsidiaire : faut-il noter les exercices et autres activités d'entraînement ? ..... page 24

Annexes

Petit glossaire des principaux termes employés ..... page 27

Bibliographie ..... page 28

Extraits de l'ouvrage de référence « Le français mode d'emploi », Éditions SEDRAP :

- Le système de la combinatoire française. ..... page 29
- Comment évaluer la maîtrise de l'orthographe ? ..... page 33
- La conjugaison, le noyau dur, maltraité et mal traité de la grammaire. ..... page 39
- Vocabulaire et lexique ..... page 44
- Classement des verbes en fonction de leurs radicaux écrits ..... page 55

Tableaux des verbes conjugués

Être ..... page 58
Avoir ..... page 60
Pouvoir ..... page 62
Aller ..... page 64
Connaître ..... page 66
Faire ..... page 68
Envoyer ..... page 70
Lire ..... page 72
Acheter ..... page 74
Appeler ..... page 76
Chanter ..... page 80
Attendre ..... page 82
Rire ..... page 84
Rompre ..... page 86
Conclure ..... page 88
Être aimé ..... page 90
Tableaux de conjugaison, à photocopier et à remplir par les élèves ..... page 92
Tableaux des désinences du système verbal français ..... page 94

Séquences commentées du manuel

Présentation générale des séquences ..... page 98
Les écrits à consignes ..... page 103
Les écrits littéraires ..... page 115
Les écrits de dialogue ..... page 127
Les écrits de presse ..... page 139
Les écrits de documentation scientifique ..... page 153

Tableaux d'exercices

Tableaux d'exercices du manuel à photocopier, avec leurs corrigés ..... page 168

1] Présentation de l'ouvrage

Conformément aux nouveaux textes officiels, nous donnons, au terme grammaire, l'acception qu'il a dans notre ouvrage de référence (*Le français, mode d'emploi ; une grammaire d'aujourd'hui* – Éditions SEDRAP), c'est-à-dire le sens très large de « fonctionnement de la langue » ou, selon la formule des textes officiels, « Étude réfléchie de la langue », et non la valeur restreinte qu'on lui donne généralement. C'est dire, d'une part, qu'il inclut les diverses disciplines, le plus souvent distinctes en classe, que sont la conjugaison, le vocabulaire, l'orthographe et même la combinatoire, et d'autre part, que cette observation réfléchie ne peut porter que sur des productions langagières, lues et / ou produites par les élèves. On ne peut continuer à cloisonner cette étude en disciplines diverses, puisqu'il ne s'agit que des niveaux d'étude et des points de vue différents du fonctionnement de la langue, tels que les productions langagières, notamment écrites, le révèlent.

Ces textes officiels (notamment les Nouveaux Programmes de l'école primaire, cycle 3, publié au *BO* H.S. n° 1 du 14/02/2002) présentent, en effet, les objectifs de l'enseignement grammatical ainsi :

> ***Observation réfléchie de la langue française***
> ***(grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)***
>
> ***OBJECTIFS***
> *L'observation réfléchie de la langue française conduit les élèves à examiner des productions écrites comme des objets qu'on peut décrire, et dont on peut définir les caractéristiques. Ils comparent des éléments linguistiques divers (textes, phrases, mots, sons, graphies...) pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences. À cet égard, l'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe.*
> *Les connaissances acquises dans les séquences consacrées à la grammaire sont essentiellement réinvesties dans les projets d'écriture (quel que soit l'enseignement concerné). Ceux-ci peuvent servir de supports à de nouvelles observations des phénomènes lexicaux, morphosyntaxiques, syntaxiques ou orthographiques. La familiarisation acquise avec les structures de la langue permet aussi de résoudre certains problèmes de compréhension face à des textes plus complexes.*
> *Pour faciliter cette observation, quelques techniques d'exploration du langage doivent être régulièrement utilisées :*
> – *classer (des textes, des phrases, des mots, des graphies) en justifiant les classements réalisés par des indices précis ;*
> – *manipuler des unités linguistiques (mots, phrases, textes), c'est-à-dire savoir effectuer certaines opérations de déplacement, remplacement, expansion, réduction, d'où apparaîtront des ressemblances et des différences entre les objets étudiés.* (BO H.S. n°1 du 14/02/2002, page 72)

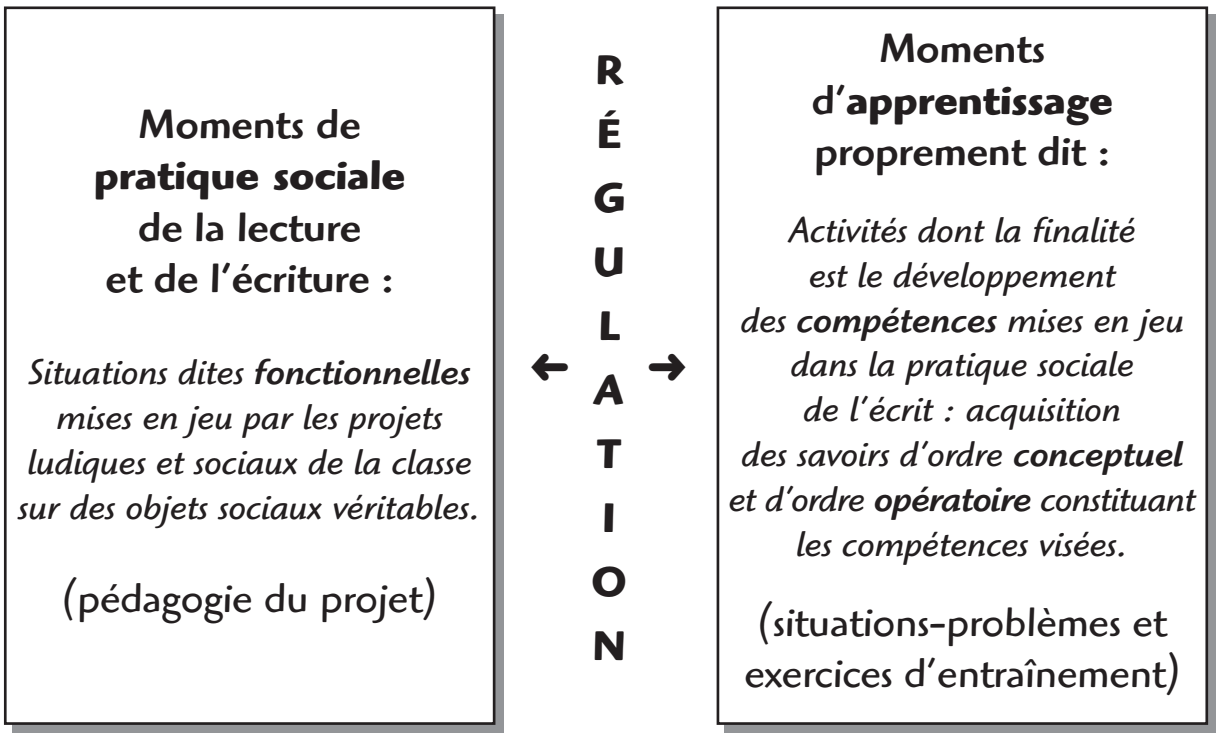
C'est pourquoi les activités proposées sont des activités de découvertes, destinées à provoquer des constats que les enfants érigent en règles, provisoires naturellement, et donc valables jusqu'à ce que des contre-exemples viennent obliger à modifier la formulation précédente. Cette conduite est conforme à ce qu'on appelle « l'esprit scientifique », et correspond à l'histoire des sciences, telle que les hommes l'ont élaborée depuis l'aube des temps. Elle a, de plus, l'avantage de poser les bases d'une conception relative de la vérité, favorisant ainsi l'ouverture à l'évolution et aux remises en question, que notre génération a tant de mal à admettre et à vivre.

2] Place et signification des activités de grammaire dans l'ensemble du travail de classe

Dans l'ouvrage de référence, nous rappelons que, pour qu'un apprentissage s'effectue de façon efficace, il importe que les élèves vivent dans la classe deux sortes de moments :

– d'une part, des moments de pratique sociale de ce qu'ils apprennent (ici la maîtrise de la langue écrite), où ils peuvent repérer à la fois ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils ont à apprendre, mais aussi où ils puisent la motivation de ces apprentissages en découvrant à quoi ils servent exactement ;
– d'autre part, des moments de travail d'apprentissage proprement dit, où ils construisent les notions et concepts relatifs à ce qu'ils apprennent, et où ils s'entraînent vers la maîtrise des savoirs opératoires.

Pour la lecture et la production d'écrits, ce principe peut être formalisé par le schéma suivant :


Moments de pratique sociale de la lecture et de l'écriture :
Situations dites fonctionnelles mises en jeu par les projets ludiques et sociaux de la classe sur des objets sociaux véritables.
(pédagogie du projet)
RÉGULATION
Moments d'apprentissage proprement dit :
Activités dont la finalité est le développement des compétences mises en jeu dans la pratique sociale de l'écrit : acquisition des savoirs d'ordre conceptuel et d'ordre opératoire constituant les compétences visées.
(situations-problèmes et exercices d'entraînement)

Les moments de pratique sociale, dits « situations fonctionnelles » de lecture et d'écriture, sont des situations où l'une et l'autre de ces activités ont une autre finalité qu'elles-mêmes, cette « autre finalité » étant ce qu'on appelle leur « fonction ». On peut dire aussi qu'il s'agit des situations où lire et écrire sont au service d'un projet social, personnel ou collectif.

Deuxième sous-classe

attendre

Cette deuxième sous-classe est caractérisée par l'infinitif en -re, un participe passé en -u, des désinences de première personne du présent de l'indicatif en -s et du passé simple en -is. Une cinquantaine de verbes, dont l'infinitif est en -dre, suivent ce fonctionnement.

Infinitif présent : attendre	*Infinitif passé :* avoir attendu	*Participe présent :* attendant	*Participe passé :* attendu

Indicatif

	Formes du dialogue					**Formes du récit**	
	JE, J'	**TU**	**NOUS**	**ON**	**VOUS**	**GN sing. IL, ELLE ON, ÇA**	**GN plur. ILS, ELLES**
Présent	attends	attends	attendons	attend	attendez	attend	attendent
Passé composé	ai attendu	as attendu	avons attendu	a attendu	avez attendu	a attendu	ont attendu
Imparfait	attendais	attendais	attendions	attendait	attendiez	attendait	attendaient
Passé simple	attendis	attendis	attendîmes	attendit	attendîtes	attendit	attendirent
Passé antérieur	eus attendu	eus attendu	eûmes attendu	eut attendu	eûtes attendu	eut attendu	eurent attendu
Plus-que-parfait	avais attendu	avais attendu	avions attendu	avait attendu	aviez attendu	avait attendu	avaient attendu
Passé surcomposé	ai eu attendu	as eu attendu	avons eu attendu	a eu attendu	avez eu attendu	a eu attendu	ont eu attendu
Futur simple	attendrai	attendras	attendrons	attendra	attendrez	attendra	attendront
Futur avec aller	vais attendre	vas attendre	allons attendre	va attendre	allez attendre	va attendre	vont attendre
Futur antérieur	aurai attendu	auras attendu	aurons attendu	aura attendu	aurez attendu	aura attendu	auront attendu

Autres formes du verbe *attendre*

Subjonctif							
	Formes du dialogue					**Formes du récit**	
	JE, J'	**TU**	**NOUS**	**ON**	**VOUS**	**GN sing. IL, ELLE ON, ÇA**	**GN plur. ILS, ELLES**
Présent	attende	attendes	attendions	attende	attendiez	attende	attendent
Passé	aie attendu	aies attendu	ayons attendu	ait attendu	ayez attendu	ait attendu	aient attendu
Imparfait	attendisse	attendisses	attendissions	attendît	attendissiez	attendît	attendissent
Plus-que-parfait	eusse attendu	eusses attendu	eussions attendu	eût attendu	eussiez attendu	eût attendu	eussent attendu
Conditionnel							
Présent	attendrais	attendrais	attendrions	attendrait	attendriez	attendrait	attendraient
Passé	aurais attendu	aurais attendu	aurions attendu	aurait attendu	auriez attendu	aurait attendu	auraient attendu
Impératif							
Présent		attends	attendons		attendez		
Passé		aie attendu	ayons attendu		ayez attendu		

Autres caractéristiques de fonctionnement	
Fonctionnement pronominal	oui
Fonctionnement passif	oui
Fonctionnement impersonnel	non, en général
Construction transitive directe	oui
Construction transitive prépositionnelle	oui, en fonctionnement pronominal
Construction intransitive	oui

2] Séquences commentées

Qu'est ce qui permet de reconnaître un écrit à consignes ? Page 7

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables de reconnaître et/ou de produire des écrits à consignes en respectant la mise en pages, l'organisation du texte les usages typographiques caractéristiques, les paragraphes, etc.*

✔ ***Réponse proposée :***

Un écrit à consignes est un écrit qui aide à agir : *recettes de cuisine, fiches de fabrication, règles de jeu ou de vie, consignes de travail en classe…*

On le reconnaît aux titres, et à la **mise en pages** qui présente souvent des **blocs**, des **sous-titres**, parfois des **illustrations**, des **dessins** ou des **photos**.

On trouve des verbes décrivant des actions, et des numéros indiquant la succession des opérations à effectuer.

✔ ***Commentaires :***

Il s'agit ici, comme cela a été dit plus haut, d'un tri de textes auquel les enfants de CM1 sont en général bien habitués. De plus, c'est un type d'écrits déjà étudié dans les années précédentes. C'est donc une forme de révision, en quelque sorte, où les enfants sont invités à mettre en relation la forme et les enjeux : la présentation, qui doit permettre au lecteur de réaliser le plus facilement possible le produit projeté, les balises typographiques qui sont importantes : blocs, illustrations, presque toujours essentielles, contrairement à d'autres types d'écrits, où elles ont un rôle plus accessoire.

- On observe différents blocs de texte, visuellement bien distincts, des lignes sautées, des titres de rubriques soulignés, *etc.*
- Une typographie particulière marque les mots-clés.
- La couleur est largement utilisée, mais de façon significative : la couleur change souvent quand on change de rubrique, afin d'aider le lecteur à se repérer dans les tâches à accomplir. Un travail important sur ce point est nécessaire, car les enfants utilisent la couleur presque toujours « pour faire joli », ou pour changer : ils ne sont donc pas naturellement portés à lui donner une signification[1].

C'est sur ces aspects généraux que porte la première séquence, et ce sont eux qui sont réinvestis, en lecture et en production d'écrits, dans la seconde page.

Comment trouver, dans un écrit à consignes, ce qu'il faut faire ? Page 10

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables d'utiliser les stratégies qui permettent d'utiliser efficacement ce type d'écrits, extrêmement fréquent en classe, dans toutes les disciplines.*

✔ ***Réponse proposée :***

Comprendre un écrit à consignes, c'est trouver en lisant ce qu'il y a à faire.

Pour cela, il faut repérer :

– **la mise en pages** : blocs de texte, mots en caractères gras, numéros, puces… ;

– **des mots qui décrivent des actions à effectuer**, ou des questions auxquelles il faut chercher des réponses ;

1. Surtout s'ils ont appris à lire dans une méthode de lecture, où, comme on sait, les couleurs varient de façon totalement non significative – en tout cas, pour les enfants. On touche ici du doigt l'une des conséquences désastreuses de l'apprentissage de la lecture sur un manuel…

– **certains mots qui donnent des informations** sur l'ordre dans lequel les actions doivent être menées : *d'abord, ensuite*…

✔ ***Commentaires :***

En effet, comprendre un écrit à consignes, c'est savoir ce qu'il faut faire pour réussir le produit attendu, qu'il s'agisse d'un gâteau, de la fabrication d'un masque ou du jeu de billes. Or, pour savoir ce qu'il faut faire, ce sont les verbes qu'il faut regarder, car ce sont eux, qui en général, dans ce type d'écrits, permettent de savoir comment s'y prendre. Cette recherche est donc une très bonne entrée pour commencer à repérer les verbes et leur groupe dans la phrase, et à travailler les problèmes de chronologie.

Comme souvent, il est proposé ici aux enfants une comparaison entre deux versions d'une même consigne d'action : on sait que c'est en comparant que les élèves ont le plus de chances de trouver ce qu'on attend d'eux. La page de réinvestissement invite donc à travailler en ce sens, notamment en réécrivant une fiche de fabrication insuffisamment claire.

Quelles sont les différentes manières de donner une consigne écrite ? Page 12

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables de mettre en relation les variations d'énonciation (notamment dans l'emploi des verbes) avec les destinataires de l'écrit.*

✔ ***Réponse proposée :***

La manière de donner une consigne dépend surtout de la personne à qui l'on s'adresse.

- **Si c'est une personne que l'on peut tutoyer**, on peut utiliser soit l'indicatif, et dire avec le présent *tu observes*, avec le futur *tu observeras*, soit l'impératif *observe*.
- **Si c'est une personne que l'on doit vouvoyer**, on dira plutôt *observez*, *vous observerez* ou *vous observez*, et la phrase reste au singulier.
- **Si l'on s'adresse à plusieurs personnes**, on dira aussi *observez*, mais la phrase sera au pluriel.

Dans les écrits sociaux qui s'adressent à de nombreux lecteurs, on trouve aussi l'infinitif : *observer, mettre*…

✔ ***Commentaires :***

En comparant quatre réécritures d'une même manipulation scientifique sur la chaleur, les enfants vont découvrir que c'est le fonctionnement des verbes, notamment leurs formes, qui indiquent le destinataire du message, et le type d'écrit qui contient ce message, présent de l'indicatif, infinitif, impératif, dans ses deux formes principales : tutoiement et vouvoiement. Ils vont surtout découvrir que chacun de ces moyens exclut les autres dans un même écrit. Cette découverte est très importante, car les enfants mélangent volontiers ces trois systèmes qu'ils connaissent : la notion de cohérence énonciative est ici à construire : choisir une forme d'énonciation et la conserver tout au long de l'écrit à produire est loin d'être une évidence pour des enfants de cet âge (et même beaucoup plus âgés !).

C'est ce que proposent les deux formes de réinvestissement, en lecture (qui reprend sous une forme plus « grammaticale » le travail de la page 1) et en production.

Comment choisir la manière de formuler une consigne ?

Page 14

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables d'adapter les formulations d'une consigne ou d'une demande au destinataire et aux conditions sociales de la demande, et, en particulier, de savoir y introduire des éléments de modalisation de l'énoncé et des formules de politesse.*

✔ ***Réponse proposée :***

Quand on demande quelque chose à quelqu'un, il est d'usage de rendre la demande plus agréable à entendre en y ajoutant des formules qu'on appelle « formules de politesse ».

- Lorsque la demande est à l'impératif, il est préférable d'ajouter, en complément de phrase, une proposition commençant par « si », comme « s'il vous plaît ».
- On peut aussi enchâsser la demande dans une phrase contenant des verbes à l'impératif ou au conditionnel, comme « j'aimerais que… » ou « veuillez avoir l'obligeance de… ».
- Les consignes d'activités scolaires n'ont jamais de formule de politesse.

✔ ***Commentaires :***

Comme on sait, il est courant d'entendre aujourd'hui des lamentations plus ou moins nostalgiques sur la disparition des conduites de politesse chez les enfants (chez les adultes aussi d'ailleurs !)… Et chacun de proposer avec véhémence le retour au dressage d'antan, obligeant les enfants à dire « s'il te plaît » ou « merci, monsieur », à chaque occasion.

Une fois de plus, il est bon de rappeler que l'éducation n'a rien à voir avec le dressage, ni avec l'obligation d'utiliser une formule toute faite. La politesse ne consiste point à réciter mécaniquement des formules. Être poli, c'est avoir compris pourquoi des formules de modalisation sont souhaitables, avoir le choix parmi diverses formules, et savoir les choisir en fonction des destinataires et des enjeux de la communication. Il est, de plus, très intéressant pour les enfants de démonter ces formules, de voir comment elles fonctionnent et pourquoi elles correspondent à un souci de politesse. L'intelligence, toujours… Où l'on voit que la grammaire va parfois plus loin qu'on ne pense… !

Comment comprendre l'énoncé d'un problème de mathématiques ?

Page 16

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables d'acquérir les stratégies de lecture qui permettent de savoir faire un problème de mathématiques.*

✔ ***Réponse proposée :***

Pour comprendre un énoncé de mathématiques, il faut chercher où se trouvent les consignes, les questions et les informations qui permettent d'y répondre (dans les illustrations et dans le texte). Il faut se méfier des mots bien connus car ils ont souvent, en mathématiques, un sens très différent de celui qu'on utilise habituellement. Pour les mots uniquement mathématiques, c'est le contexte qui peut aider à les comprendre.

✔ ***Commentaires :***

On sait depuis longtemps que la première cause d'échec en mathématiques est la lecture des énoncés de problèmes ou des consignes d'activités. On sait aussi que les conduites de lecture ne sont point les mêmes dans un problème et dans un conte (même si parfois, l'énoncé commence comme un conte !).

On s'est contenté ici d'éclairer, d'une part, la mise en relation des informations, des consignes et des questions, la différence de leurs rôles n'étant pas vraiment comprise par tous les enfants ; d'autre part, la polysémie des termes utilisés en mathématiques, dont on sait que les plus difficiles sont ceux qui appartiennent au langage courant : le sens connu des enfants faisant obstacle au sens mathématique.

Quels mots choisir dans un écrit à consignes ?

Page 18

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables non seulement de choisir les mots à bon escient, c'est-à-dire de façon adaptée au destinataire du message, qu'il s'agisse de termes techniques ou de périphrases, mais de savoir les intégrer dans des structures syntaxiques qui leur conviennent.*

✔ ***Réponse proposée :***

Dans une consigne, on choisit les mots pour que celui qui va la lire puisse réaliser ce qu'on lui propose.

Pour donner la même consigne, ce ne sont donc pas toujours les mêmes mots qu'il faut utiliser : tout dépend des destinataires.

De plus, tous les mots ne vont pas dans n'importe quel type de phrase.

Et, souvent, quand on choisit un mot, il faut penser à la phrase ou à la présentation qui va avec.

✔ ***Commentaires*** :

On sait depuis longtemps que ce ne sont point les mots qui font obstacle à la lecture ou à la production d'écrits, mais bien les faits de syntaxe, d'où la question finale de la séquence. On notera également que l'ensemble de la séquence remet fortement en question une idée reçue à l'école, selon laquelle il y aurait un mot juste à trouver pour dire ce que l'on a à dire. Ici les mêmes informations sont données par des formulations différentes, tant au plan du vocabulaire qu'à celui de l'organisation de la phrase. Ce sont ces aspects qui doivent être mis en lumière dans le travail d'analyse des constats.

Comment reconnaître le nom et le verbe ?

Page 20

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables de construire la notion de « classe de mots » ; ici, la classe de nom et celle de verbe, c'est-à-dire pouvoir distinguer un nom d'un verbe, même lorsqu'il s'agit du même mot.*

✔ ***Réponse proposée :***

Les mots peuvent jouer le rôle de nom ou celui de verbe sans changer parfois de forme.
Pour savoir si un mot joue le rôle de nom ou de verbe dans une phrase, on peut :

– dessiner l'arbre de la phrase et voir sous quel nœud le mot se trouve placé :

- s'il se trouve sous le nœud GN, il joue le rôle de nom ;
- s'il se trouve sous le nœud GV, il joue le rôle de verbe ;

– observer les marques qu'il prend lorsque la phrase passe au pluriel :

- s'il s'agit des lettres « -nt », son rôle est celui de verbe ;

*Le jardinier **plante** (V) un arbre.* ⇨ *Les jardiniers **plantent** (V) un arbre.*

• s'il s'agit de la lettre « -s », son rôle est celui de nom ;
*La **plante** (N) perd ses feuilles. ⇨ Les **plantes** (N) perdent leurs feuilles.*
– observer ce qui se passe quand on commence la phrase par un adverbe, comme « hier » :
• si le mot change de terminaison, c'est qu'il joue le rôle de verbe ;
*Le jardinier **plante** (V) un arbre. ⇨ Hier, le jardinier **plantait** (V) un arbre.*
• s'il ne change pas, c'est qu'il joue le rôle de nom.
*La **plante** (N) perd ses feuilles. ⇨ Hier, la **plante** (N) perdait ses feuilles.*

✔ ***Commentaires :***
On ne dira jamais assez le mal qu'a pu faire l'ancienne notion de « nature grammaticale » : en faisant croire aux enfants que les mots étaient des noms ou des verbes, on leur a créé de terribles difficultés face à la polysémie et au pluri statut du vocabulaire français. De plus, l'habitude de définir ces « natures » par le sens (le verbe exprime une action ou un état) rendait impossible la compréhension des faits linguistiques (*le ciel est bleu* : est-ce vraiment le verbe qui traduit l'état ?). Il s'agit donc ici de faire disparaître ces deux mauvaises habitudes. La représentation en « arbres » des deux phrases est le meilleur moyen de faire comprendre la différence entre un nom et un verbe *(le verbe est celui qui se trouve sous le nœud GV de l'arbre)*. L'orthographe est également un bon moyen, notamment dans ses variations d'accords (le verbe, *c'est celui qui prend -nt au pluriel*), ainsi que la variation de temps qui est un des critères de reconnaissance du verbe (le verbe, c'est le mot qui se conjugue).

À l'écrit, quels sont les moyens de traduire la négation ? Page 22

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables de repérer la présence d'adverbes négatifs, seul indice de la forme négative d'une phrase, et de savoir qu'une idée négative n'est pas forcément traduite par une phrase à la forme négative, et donc de savoir distinguer forme négative et idée négative.*

✔ ***Réponse proposée :***
Il existe en français deux moyens de traduire la négation :
– utiliser **une phrase à la forme négative**, c'est-à-dire une phrase qui contient l'adverbe « ne », parfois seul, parfois accompagné d'autres mots, comme « plus », « pas », « personne »…
– utiliser **une phrase à la forme affirmative**, mais contenant un verbe signifiant la négation, comme « interdire », « défendre », ou une expression comme « il est imprudent de », « il faut éviter »…

✔ ***Commentaires :***
Une fois de plus, nous nous efforçons ici de pourchasser la confusion entretenue si longtemps entre le sens et le fonctionnement grammatical. Beaucoup d'enfants, en effet, ne parviennent pas à comprendre qu'une phrase comme « il est défendu de se pencher au-dehors » soit une phrase à la forme affirmative, en dépit du caractère négatif de l'information. Si bien que des phrases peuvent avoir rigoureusement le même sens, et être tantôt à la forme affirmative, tantôt à la forme négative :
• *Je ne sais pas où il est* : forme négative.
• *J'ignore où il est* : forme affirmative.
Pour éviter cet amalgame, nous avions jugé préférable, au CE2, de définir la forme de façon exclusivement formelle, par la seule présence des adverbes négatifs, sans poser la question des

relations avec le sens négatif. Au CM1, nous allons plus loin, en opposant nettement l'idée négative et la forme négative des phrases. Si le travail a été effectué au CE2, et si de bonnes habitudes de repérage ont été installées dans la première année du cycle 3, cette distinction ne devrait pas poser de difficultés. Mais, si tel n'est pas le cas, il va de soi qu'il faudra procéder de façon plus progressive.

À quoi voit-on qu'un GN est au singulier ou au pluriel ? Page 24

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables de distinguer le pluriel et la pluralité, le singulier et l'unicité ; il s'agit aussi de les rendre capables d'interpréter à bon escient les marques orthographiques, pour formuler des hypothèses sur le nombre d'un GN, sans être gênés par la signification de ce GN.*

✔ ***Réponse proposée :***

Pour savoir si un GN est au singulier ou au pluriel, il faut regarder à la fois le déterminant qui est au début du groupe « le, des, un, la, mon, mes… » et les marques des qualifiants qui l'accompagnent.

- **Si le déterminant appartient à l'ensemble *« les, des, ces, nos, vos… »*** et si les mots qui suivent se terminent par un « -s » ou un « -x », on peut dire que le GN est au pluriel : *les chiens, nos chevaux…*
- **Si le déterminant appartient à l'ensemble *« le, la, un, une, ma, mon, notre, votre, son, sa… »***, le GN est au singulier, même si le mot qui suit se termine par un « -s » : *la souris, une vis.*
- **Lorsque le déterminant est absent** ou lorsque ses marques sont les mêmes au singulier et au pluriel, c'est le qualifiant qui peut aider à trouver le nombre du GN : *de fausses lunettes, souris mâles.*
- **Enfin, lorsque le GN est sujet du verbe**, ce sont les marques du verbe qui peuvent confirmer si le GN est bien singulier ou pluriel : lorsque le verbe présente les marques « -nt », c'est que le GN sujet est au pluriel : *mes amis viennent.*

Plusieurs choses ou personnes peuvent être traduites par un mot au singulier : *le petit matériel, la foule.* Une seule chose peut être traduite par un mot au pluriel : *les tenailles, les ciseaux.*

✔ ***Commentaires :***

Au CE2, deux séquences distinctes avaient été prévues, qui portaient toutes deux sur le nombre, c'est-à-dire l'opposition singulier / pluriel. Elles correspondaient à chacun des deux versants de ce savoir : le versant conceptuel (ou théorique) et le versant opératoire (ou pratique). La première avait pour objectif de construire la notion de nombre (éviter tout amalgame, si fréquent dans les pratiques habituelles, entre pluriel et pluralité)[2], tandis que la seconde se proposait de découvrir les marques qui traduisent cette notion. Au CM1, nous posons en principe que la notion est en bonne voie de construction, et nous ne proposons qu'une seule séquence orientée sur les marques orthographiques, mais la notion reste abordée dans l'activité 1B, qui invite les élèves à distinguer les mots au singulier qui parlent d'une pluralité d'objets *(l'outillage)*, et les mots au pluriel qui parlent d'un seul objet *(les ciseaux)*.

De plus la séquence est ici orientée sur le rôle sémantique du nombre : *les ciseaux ne sont point le pluriel du ciseau.*

2. Voir le guide du manuel CE2 page 57, commentaire de la séquence du module 1 page 26 du manuel des élèves.

On sait aussi que les GN qui ont un complément de nom dont le nombre n'est pas le même que celui du nom chef de groupe posent de gros problèmes à beaucoup d'enfants, et ce, d'autant plus qu'on les a longtemps induits en erreur en éclairant de façon déraisonnable la signification du GN. Ainsi le nombre des expressions suivantes : « les enfants du groupe » et « le groupe des enfants » est, pour beaucoup, fort difficile à repérer, la signification du message faisant obstacle à la compréhension du fonctionnement grammatical des mots.

Comment reconnaître le GN sujet du verbe ?

Page 26

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables d'utiliser les moyens grammaticaux (et non sémantiques) pour retrouver le GN sujet du verbe, y compris lorsque celui-ci n'est pas en tête de phrase.*

✔ ***Réponse proposée :***

Pour reconnaître le GN sujet du verbe de la phrase, on peut utiliser plusieurs moyens.

– **Voir si on peut remplacer le GN par « il » ou « ils » :** ces pronoms sont toujours sujets du verbe. *Le soleil (il) va chauffer l'eau.*

Mais ce n'est pas vrai pour « elle » ou « elles » qui peuvent jouer un autre rôle dans la phrase : *Des bulles se forment sur elle*. C'est pourquoi, il faut toujours utiliser au moins un autre moyen.

– **Voir si on peut utiliser la formule « c'est ... qui » :**

La balle passe rapidement. ⇨ *C'est la balle qui passe rapidement.*

Le GN qui se trouve après « c'est » et avant « qui » est le sujet du verbe qui suit.

Si le GN est encadré par les mots « c'est ... que ... », le GN a une autre fonction.

✔ ***Commentaires :***

Certes, on est loin du fameux « le sujet est le nom ou la chose qui fait l'action exprimée par le verbe », définition catastrophique s'il en est, responsable des innombrables difficultés des élèves : comment trouver, avec cette définition, le sujet du verbe dans des phrases comme *« Pierre a reçu une gifle de son père »*, ou *« Pierre a été blessé par une voiture »*. Et si, comme ce fut parfois le cas, on ajoute *« l'être ou la chose qui fait l'action ou qui la subit »*, alors, il n'est plus possible de distinguer le GN sujet du verbe de celui qui est complément du verbe !!

La séquence fait découvrir aux élèves deux manipulations qui permettent de trouver sans difficulté n'importe quel type de GN sujet. On remarquera que ces manipulations sont proposées aux enfants afin qu'ils découvrent eux-mêmes en quoi elles peuvent les aider.

Un tableau va permettre de fixer les constats, ainsi que la formulation finale.

L'activité de réinvestissement en lecture a comme objectif d'opérationnaliser les deux manipulations, avec, à la clé, une activité de vérification des acquis.

L'activité de réinvestissement en écriture propose un petit travail de production de phrases, soutenu par du dessin et des contenus proposés, qui ne sont naturellement ni obligatoires ni limités.

Comment reconnaître un GN complément de phrase et un GN complément de verbe ?

Page 28

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables de distinguer les deux niveaux de GN compléments : ceux qui complètent la phrase et ceux qui complètent le verbe.*

✔ ***Réponse proposée :***

Un GN est complément du verbe s'il fait partie du GV, c'est-à-dire s'il ne peut être déplacé à l'intérieur de la phrase.

Le soleil va chauffer l'eau. Le GN « l'eau » ne peut occuper une autre place dans la phrase ; il est complément du verbe « va chauffer ».

Un GN est complément de phrase s'il peut être déplacé à l'intérieur de la phrase, cela veut dire qu'il est indépendant des autres groupes et donc qu'il est relié à l'ensemble de la phrase.

Les joueurs forment un cercle loin de leur camp. ⇨ *Loin de leur camp, les joueurs forment un cercle.*

Le GN « loin de leur camp » peut occuper une autre place dans la phrase ; il est complément de cette phrase.

✔ ***Commentaires :***

On connaît les difficultés des élèves quand il s'agit de distinguer les fonctions de compléments comme « le boulanger travaille la nuit » et « le boulanger travaille le pain ». Nous ne sommes qu'au CM 1, et ce type de difficultés sera réservé au CM 2. Mais nous proposons ici une première approche de cette distinction, grâce à deux procédés : la représentation en arbre, qui visualise la différence, et la possibilité ou non de déplacer le GN dans la phrase. Procédés qui sont repris dans les activités de réinvestissement, avec une ouverture vers l'imaginaire et la fantaisie pour l'activité de production.

Qu'est-ce qu'une famille de mots ?

Page 30

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables de se méfier des apparences, en matière de familles de mots, et de bien distinguer la famille formelle d'une famille de sens : les mots en français dérivent fort souvent quant au sens, et perdent très facilement leur sens étymologique.*

✔ ***Réponse proposée :***

Une famille de mots, c'est l'ensemble des mots obtenus en ajoutant un élément au début (un préfixe) ou à la fin d'un mot (un suffixe), pour fabriquer un mot nouveau et changer le sens du premier. La partie du mot ancien est appelée **le radical du mot**. Cette transformation s'appelle **la dérivation**. *Exemples : laver, relaver, lavage, laveur, etc.*

Mais une famille n'est pas toujours une famille pour le sens : les mots en français ont un sens qui évolue de manière indépendante, si bien que le sens d'un mot dérivé est parfois très éloigné de celui de son radical. Le mot « fleuret », qui désigne une épée pour l'escrime, appartient à la famille du mot « fleur », à cause de la mouche qui se trouve à son extrémité et qui fait penser à une fleur, mais cette origine est bien oubliée.

Il faut aussi se méfier des faux amis : le verbe « défendre » n'appartient pas à la famille de « fendre », et « délivrer » n'est pas un dérivé de « livrer ». Il faut donc toujours utiliser le contexte pour comprendre les mots que l'on ne connaît pas bien, et se servir du dictionnaire pour vérifier.

✔ ***Commentaires :***
L'activité de pavage est bien utile pour visualiser les notions de radical, préfixe et suffixe. Le document 2 permet ensuite d'éclairer la notion de préfixe, et le rôle qu'il peut jouer dans la modification du sens du mot originel. Mais comme toujours, afin d'éviter toute application mécanique de la découverte, des exemples pièges sont proposés, exemples que l'enseignant peut compléter par des recherches ludiques de *« faux amis »* du même type.
L'activité de réinvestissement en production invite du reste également à jouer avec les mots.

Comment chercher les mots dans le dictionnaire d'orthographe ? Page 32

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables de maîtriser la formulation d'hypothèses orthographiques, activité indispensable à toute recherche dans le dictionnaire.*

✔ **Réponse proposée :**
Pour trouver un mot dans un dictionnaire, il faut :
– formuler toutes les hypothèses d'orthographe de la première syllabe du mot ;
– les classer par ordre alphabétique ;
– chercher le mot dans le dictionnaire à partir de chaque hypothèse.
Mais, pour ne pas perdre de temps, il faut penser à ajouter le son qui suit la première syllabe. Il faut aussi savoir repérer, dans le dictionnaire, les deux mots qui prouvent qu'on ne cherche pas au bon endroit, parce que le mot qu'on cherche serait entre ces deux-là.

✔ ***Commentaires :***
La séquence est à la fois un travail de recherche dans le dictionnaire et un réinvestissement des savoirs sur la combinatoire française. Il faut, en effet, être capable d'imaginer les graphies possibles de la première syllabe sonore d'un mot, pour pouvoir le chercher.
On a donc choisi un mot qui poserait problème, si on ignorait son orthographe, et on invite les enfants à lister les graphies possibles du phonème de la première syllabe de ce mot.
Mais comme il est essentiel de pouvoir trouver vite ce qu'on cherche, il faut aussi équiper les enfants d'un outil leur permettant de savoir très vite qu'ils cherchent à un mauvais endroit du dictionnaire.
Cet outil c'est la connaissance des deux mots entre lesquels le mot cherché doit, pour une hypothèse donnée, se trouver nécessairement. C'est donc sur cette notion d'intervalle nécessaire qu'est focalisée la séquence.

Comment s'écrivent les verbes au présent de l'indicatif et de l'impératif ? Page 34

Il s'agit ici, comme pour tous les autres tableaux, d'activités destinées à faire retenir les diverses formes verbales. On sait depuis longtemps que ce n'est jamais en les faisant apprendre par cœur que ces formes seront retenues. Seules des activités de manipulation et d'observation commentées ont ce pouvoir. C'est donc l'objectif des activités proposées ici.
(Pour plus de précisions, voir plus haut, le chapitre sur la conjugaison.)

Je sais me servir de ce que j'ai appris en orthographe.

Page 36

Avant de demander aux enfants de *« mettre »* l'orthographe, il s'agit de s'assurer qu'ils sont capables de la justifier quand ils la rencontrent dans un texte. C'est donc ce type d'activité que nous proposons ici. Des mots sont soulignés dans trois extraits de textes lus précédemment et un questionnaire à réponses multiples est proposé pour chaque mot souligné. Si l'enseignant souhaite obtenir une évaluation notée, il lui est facile d'affecter chaque bonne réponse d'un point. Comme nous avons proposé vingt mots soulignés, la somme des points obtenus correspond à une évaluation claire et incontestable.

Je sais lire et produire des écrits à consignes.

Page 37

Ces épreuves constituent une synthèse de tout ce qui a été travaillé dans le module.

ces mêmes embrayeurs renvoient à la situation de communication, telle que l'auteur du récit l'a imaginée, et traduite par des mots dans le texte. Il faut donc savoir les interpréter, non pas directement comme dans la vie de tous les jours, mais de façon indirecte, en cherchant les référents épars dans le récit.
Cette conduite, fort difficile à intégrer pour de jeunes enfants, a bien sûr déjà fait, en principe, l'objet d'un travail important au CE2, et même avant dès les premiers apprentissages. Il faut penser que ce n'est pas toujours le cas (car ce n'était guère prévu dans le travail traditionnel). Mais même si le travail sur ce point a été conduit, il est nécessaire d'y revenir (et encore au CM2). Ici, au CM1, on a ajouté aux embrayeurs de conjugaison les adverbes de lieu et de temps : c'est l'objectif de l'activité 2. Et l'on retrouve le même type d'activité dans le réinvestissement.

Comment transformer une question en proposition subordonnée ?

Page 78

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables de recourir au discours indirect dans leurs récits, notamment à propos des questions que les personnages du récit sont censés poser.*

✔ ***Réponse proposée :***

Quand on veut présenter les paroles des personnages au discours indirect, les questions deviennent des propositions subordonnées compléments d'un verbe signifiant « demander ».

– **Si le verbe *« demander »* est au présent de l'indicatif :**

- le verbe et son sujet prennent une forme de récit (on dit aussi qu'ils passent à la 3e pers.) et ils retrouvent l'ordre de la phrase déclarative : GN sujet + GV ;
  – *Où vas-tu ? demande le loup au chien.* *Le loup demande au chien où il va.*
- l'adverbe interrogatif, quand il est indispensable, comme « pourquoi » ou « qui », ou « comment », garde la même forme ;
  Comment sont faits ces gâteaux ? demande la petite fille. *La petite fille demande comment sont faits ces gâteaux.*
- l'adverbe interrogatif non indispensable, comme « est-ce que », est remplacé par l'adverbe « si ».
  – *Marie, est-ce que tu viendras ? demande Paul.* *Paul demande à Marie si elle viendra.*

– **Si le verbe *« demander »* est au passé**, on observe les mêmes changements, mais on voit que, en plus, le verbe de la question change de temps.

✔ ***Commentaires :***

Le fonctionnement des subordonnées interrogatives (discours indirect) a toujours été une énorme source de difficultés pour les enfants. Se posent, en effet, de multiples problèmes :

– transformation de certains éléments de la question initiale (embrayeurs de conjugaison, adverbes de lieu et de temps), mais aussi problème du crochet-adverbe interrogatif, de la place des mots et surtout transformation des temps et des modes de la subordonnée ainsi produite ;
– transformation liée au temps de la proposition enchâssante[1] (comme plus haut (module 2)).

Les activités de réinvestissement invitent les enfants à retrouver le discours direct sous le discours indirect. Une activité d'écriture de dialogues est également proposée à partir d'une ou deux phrases de scénario, nouvelle occasion pour l'enseignant d'évoquer le rôle et le métier de dialoguiste dans les films.

1. Voir module 2.

Comment choisir les mots pour faire connaître un personnage ?

Page 80

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables de repérer le rôle des choix de vocabulaire et de syntaxe dans l'élaboration des paroles prêtées aux personnages d'un récit. Les rendre aussi capables d'adapter eux-mêmes les mots et les phrases des répliques qu'ils imaginent, en fonction du caractère des personnages inventés.*

✔ ***Réponse proposée :***

Quand on écrit une histoire et qu'on veut faire parler les personnages, il faut que les mots qu'on leur prête soient bien accordés avec leur caractère, leur éducation et les conditions de la situation de communication.

Dans une pièce de théâtre, comme les paroles sont les seuls moyens de connaître les personnages de la pièce, il faut que les mots et les tournures de phrases soient bien adaptés aux caractères des personnages que l'on a imaginés.

✔ ***Commentaires :***

Voilà un des aspects de la cohérence littéraire sur lequel il importe de travailler le plus tôt possible, et en tout cas, de façon approfondie au CM2. La plupart des enfants, en effet, prêtent à leurs personnages, quand ils inventent une histoire, des paroles qui sont habituellement les leurs. Cette séquence a donc un but très ambitieux et très nécessaire à nos yeux.

Il s'agit de les inviter à se mettre dans la peau d'un personnage inventé, pour imaginer comment il pourrait parler. Mais, dans le même temps, les inviter à se mettre à la place du futur lecteur, pour voir s'il va bien imaginer le personnage à travers les paroles qu'ils lui prêtent. Bref, c'est les inviter à sortir d'eux-mêmes, travail fort difficile mais aussi fort utile, non seulement pour la suite des études littéraires, mais aussi pour la formation morale des enfants.

Comment remplacer un GN complément du verbe par un pronom ?

Page 82

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables d'interpréter et d'utiliser à bon escient les pronoms dans un texte, notamment quand ils sont en fonction de compléments, et de prendre en compte à la fois le type de déterminant du GN et la présence ou non d'une préposition, pour choisir le type de pronominalisation adaptée.*

✔ ***Réponse proposée :***

Si l'on veut remplacer un GN complément du verbe par un pronom, pour éviter une répétition, le choix du pronom dépend aussi du déterminant de ce GN.

– **Si le déterminant appartient à la famille *« le, ce, mon… »***, le pronom a la forme « le, la, les » et prend les marques de genre et de nombre du GN pronominalisé.
Tu veux goûter les fruits. *Tu veux les goûter.*

– **Si le déterminant appartient à la famille *« un, quelques, certains… »***, le pronom est « en » ; il ne prend pas les marques de genre et de nombre du GN et il est suivi parfois de la forme pronominalisée du déterminant.
Si tu manges un de ces fruits… *Si tu en manges un…*

Lorsque le GN est précédé de la préposition « à », le pronom est :
– « lui » si le GN est singulier : *Elles ouvrent la porte au loup. Elles lui ouvrent la porte ;*
– « leur » si le GN est au pluriel : *Elle donne ses instructions à ses filles. Elle leur donne…*

✔ ***Commentaires :***
L'habitude scolaire était de traiter les pronoms de façon globale, l'objectif étant que les enfants les connaissent et sachent les reconnaître. C'était oublier que l'essentiel, en grammaire, n'est pas de connaître, ni même de savoir réciter, mais bien de savoir utiliser en lecture comme en écriture. C'est donc le fonctionnement qui doit primer. Or, pour ce qui est de la pronominalisation, la difficulté réside dans le fait que les facteurs de choix ne sont point le sens des GN à transformer, mais leur type de déterminant (défini ou indéfini), et leur fonction dans la phrase. C'est un savoir d'autant plus difficile pour les enfants que les pronoms à utiliser dans ce cas sont parfois homonymes d'autres classes de mots, comme « le, la, les » ou « en ». Même si cet aspect n'est pas étudié au CM 1 de façon approfondie (il le sera au CM 2), il est tout de même évoqué dans l'activité de réinvestissement.
La dernière activité proposée en page 83 est un jeu de retransformation des pronoms en GN, situation qui se doit d'être une source d'amusements de toute la classe.
Il nous semble plus efficace de la traiter collectivement, en cherchant ensemble des GN possibles ou cocasses…

Comment fonctionnent les mots-crochets des subordonnées de phrases déclaratives et interrogatives ? Page 84

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables de comprendre et utiliser les diverses sortes de « crochets » qui introduisent les subordonnées découvertes par les enfants à travers l'opposition discours direct / discours indirect.*

✔ ***Réponse proposée :***
Quand on passe du discours direct au discours indirect, on transforme des paroles (phrases déclaratives ou interrogatives) en proposition subordonnée, c'est-à-dire en un GN complément d'un verbe signifiant « dire » ou « demander ».
Le mot qui permet d'accrocher la phrase au verbe n'est pas toujours le même.
– S'il s'agit d'une phrase déclarative, qui devient le complément d'un verbe signifiant « dire », le mot-crochet est la conjonction de subordination « que » ou « qu' ».
J'ai mal à la gorge, dit le loup. Le loup dit qu'il a mal à la gorge.
– S'il s'agit d'une phrase interrogative (une question), qui devient le complément d'un verbe signifiant « demander », le mot-crochet est l'adverbe « si », seulement lorsque l'interrogation est totale (avec ou sans adverbe interrogatif).
Tu veux manger ? demandent les filles. Les filles demandent si leur grand-mère veut manger.
– Si l'interrogation est partielle, le mot-crochet est l'adverbe de l'interrogation directe, sauf pour « qu'est-ce que » qui devient « ce que ».
Quand reviendras-tu ? demandent les filles. Les filles demandent quand leur grand-mère reviendra.
Qu'est-ce qui se passe ? demande le loup. Le loup demande ce qui se passe.

✔ ***Commentaires :***
Il s'agit ici d'une sorte de synthèse des types de subordonnées déjà vues à travers l'opposition discours direct / discours indirect : complétives et interrogatives indirectes, synthèse orientée sur les « crochets » qui introduisent ces subordonnées.
Pour les complétives, le crochet ne pose guère de problèmes mis à part celui du QU'. Il n'en est pas de même pour les interrogatives indirectes.
En plus des problèmes liés à l'enchâssement d'une phrase dans l'autre (problèmes de pronoms, d'adverbes, *etc.*) s'ajoutent ici diverses sortes de problèmes :
– prendre en compte le type d'interrogation directe (totale ou partielle), le type d'adverbe interrogatif qui s'y trouvait ;
– savoir adapter les conséquences sur la place des mots *(Viens-tu ?* devient *je te demande si tu viens)*, et sur le choix de l'adverbe qui sert alors de mot-crochet : *Qu'est-ce que tu fais ?* devient : *Je te demande ce que tu fais*.
On observe, du reste, que certains adultes maîtrisent fort mal ce type de subordination. Il n'est pas rare d'entendre dans les médias des affirmations comme : *Il se demande qu'est-ce qu'il va faire*.
À noter aussi que, dans l'interrogation indirecte, le point d'interrogation disparaît.
Dans l'activité de réinvestissement n° 1, un piège s'est glissé : la phrase 4 ne contient pas d'adverbe interrogatif mais un pronom. Pour le faire comprendre aux enfants, le mieux est de procéder à une substitution :

« Que dois-je jouer ? »
« Tu dois jouer la bonne carte. »

On voit ainsi que le mot QUE remplace le GN ; ce n'est donc pas un adverbe mais un pronom.

Comment transformer une phrase en un qualifiant dans un GN ? **Page 86**

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables de comprendre et de savoir utiliser les subordonnées relatives, introduites par les pronoms relatifs QUI et QUE, et de découvrir leur rôle de qualifiants, parfaitement semblable à celui d'un adjectif ou d'un GN complément de nom.*

✔ ***Réponse proposée :***
On peut transformer une phrase pour en faire le qualifiant d'un GN d'une autre phrase. C'est possible seulement si les deux phrases contiennent le même GN.
Pour cela, on remplace un GN d'une des deux phrases par un pronom relatif.
– **Si le GN remplacé est sujet du verbe** de sa phrase, le pronom relatif est « qui ». *Laissez entrer mes sœurs. Mes sœurs sont fatiguées. Laissez entrer mes sœurs qui sont fatiguées.*
– **Si le GN remplacé est complément du verbe de sa phrase**, le pronom relatif est « que ». *Vous préparerez vos tartines. Vous mangerez vos tartines. Vous préparerez vos tartines que vous mangerez.*
La phrase transformée devient alors une proposition subordonnée relative, qui joue le même rôle, dans le GN, qu'un autre qualifiant, adjectif ou GN avec préposition.

✔ ***Commentaires :***
L'écart de formulations entre l'objectif, ici défini pour l'enseignant, et la question du manuel

des élèves va peut-être surprendre quelques collègues. Certes, ce n'est pas ainsi qu'est annoncée dans les manuels habituels la leçon sur les subordonnées relatives !
Il s'agit en fait de faire disparaître définitivement l'image erronée de la grammaire traditionnelle qui comparait les phrases complexes à un train comportant une locomotive (la proposition principale) suivie de wagons (la ou les propositions subordonnées). Comparaison parfaitement inexacte. Dans une phrase complexe, les propositions subordonnées ne sont point des éléments qui s'ajouteraient à une principale, ce sont des éléments qui viennent enrichir l'un des constituants immédiats d'une autre phrase. Les enfants ont vu précédemment qu'une phrase peut être transformée en un GN complément d'un verbe signifiant dire ou demander. Ils vont découvrir ici qu'une phrase peut être transformée en un qualifiant de GN.
On remarquera que nous nous bornons au CM1 aux relatives introduites par QUI et QUE (les autres, notamment « dont » et « où », feront l'objet d'un travail au CM2).
Comme toujours les transformations et décompositions sont fournies aux élèves et on les invite à faire les comparaisons qui permettront des constats qu'ils pourront ensuite ériger en règles (provisoires, bien sûr !).
L'activité de réinvestissement n° 1 propose d'effectuer la transformation, la deuxième constitue une sorte d'entraînement et la troisième introduit une dimension ludique, toujours nécessaire quand on travaille en grammaire sur un sujet un peu abstrait !

Comment fonctionnent les pronoms relatifs ?

Page 88

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables de construire la notion de pronom relatif, en maîtrisant son double rôle (à la fois pronom et crochet permettant d'enchâsser une phrase dans le GN d'une autre phrase) et de savoir le distinguer des autres crochets subordonnants.*

✔ ***Réponse proposée :***
Les pronoms relatifs sont des mots-crochets qui ont un double rôle : ils servent de crochets pour rattacher une phrase transformée en qualifiant au GN qu'elle va qualifier ; mais en même temps, c'est un pronom qui, dans la phrase enchâssée, remplace le GN commun aux deux phrases.
Attention, un mot-crochet peut jouer tantôt le rôle de pronom relatif, tantôt celui de conjonction de subordination, c'est le mot « que ».
Quand le mot « que » est une conjonction de subordination, il ne remplace aucun mot et c'est à cela qu'on le reconnaît.

✔ ***Commentaires :***
Les deux premières activités de la séquence-découverte orientent les enfants vers la découverte de ce double rôle. La troisième vise les conditions de ce type de transformation : qu'un GN soit commun aux deux phrases.
Pour ce qui est des activités de réinvestissement, il serait souhaitable que la seconde soit préparée, avec toute la classe, par l'enseignant en effectuant un rapprochement avec la séquence de la page 84, où le mot « que » a été découvert en tant que conjonction de subordination. L'objectif, ici en effet, est de leur permettre de découvrir que ce mot joue plusieurs rôles de crochet, ou plutôt qu'il peut être tantôt conjonction de subordination, tantôt pronom relatif, en insistant bien sur le fait que s'il joue le rôle 1, il ne peut pas jouer le rôle 2.

Comment sont faits les titres des articles de journaux ? Page 110

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables de repérer et utiliser les stratégies de construction des titres d'articles dans un journal.*

✔ ***Réponse proposée :***

Comme il faut que le titre d'un article soit court, les journalistes utilisent deux procédés :

– ou bien ils mettent en titre une phrase (courte) qui est ensuite reprise dans l'article : *Une tour ancienne risque de s'écrouler ;*

– ou bien ils utilisent **une transformation** appelée *« transformation nominale du verbe »*, qui consiste à transformer le verbe de la phrase en un nom, et le GN sujet devient un qualifiant (complément du GN) : *Un ourson est né. Naissance d'un ourson*.

✔ ***Commentaires :***

C'est ici le versant grammatical de la séquence précédente, orientée davantage sur l'aspect « lecture ». Cette orientation permet du même coup d'aborder une notion très importante, la transformation nominale du verbe et ses conséquences. Les enfants sont invités d'abord à découvrir les avantages (et les inconvénients éventuels) de cette transformation, puis, à entrer dans son fonctionnement par une activité inverse de transformation, qui leur permet de bien voir tous ses aspects.

Dans le réinvestissement, l'activité de production est orientée, cette fois, non plus sur la créativité et l'imaginaire, mais sur la logique : il importe que les productions soient en relation cohérente à la fois avec les titres et les clôtures textuelles proposées.

Comment sont organisées les informations dans un article ? Page 112

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables de découvrir et de pouvoir utiliser les divers types d'organisation d'un article de journal.*

✔ ***Réponse proposée :***

Dans un journal de presse, les informations se présentent en colonnes, dans les articles.

Elles sont parfois divisées en **paragraphes** portant des **sous-titres**.

Elles sont annoncées d'abord par un **titre**, destiné à accrocher l'attention du lecteur et lui donner envie de lire.

Elles sont souvent illustrées de **photos**, **schémas**, **cartes**, ou **dessins humoristiques**, qui éclairent, expliquent ou amusent.

Elles sont souvent complétées par des **encadrés**, qui apportent des précisions.

Pour bien comprendre un article de presse, il faut savoir mettre en relation toutes les données de chaque document.

✔ ***Commentaires :***

C'est ici une séquence orientée sur les stratégies de construction du sens dans la lecture de la presse, et prise de conscience des stratégies de production destinées à se faire comprendre du lecteur dans un article de journal. Il s'agit, en effet, pour les enfants, non seulement de repérer les codes utilisés pour apporter des informations, mais surtout de découvrir le raisonnement qui permet de mettre en relation ces divers codes. C'est donc ce raisonnement qui doit être mis

en lumière dans la séquence. Nos collègues auront donc intérêt à le faire expliciter en grand groupe, lors de la mise en commun des travaux d'élèves.
L'activité de réinvestissement-production qui doit porter sur les journaux réels présents dans la classe devrait être menée en petits groupes de trois élèves, et donner lieu à une mise en commun avec analyse collective et discussion sur les propositions des groupes.

À quoi servent les temps composés du passé ?

Page 114

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables de comprendre et d'utiliser les temps composés du passé en français, en maîtrisant la notion d'antériorité relative à des repères divers.*

✔ ***Réponse proposée :***

Les deux temps composés du passé, en français, les plus utilisés sont le passé composé et le plus-que-parfait.

Tous les deux ont pour rôle de traduire qu'un évènement s'est passé avant un autre.

– **Le passé composé** traduit un évènement qui s'est passé avant un évènement exprimé au présent : *Hier, on a retrouvé un dauphin échoué sur la plage*. (Cela s'est passé avant l'écriture de l'article, aujourd'hui.)
– **Le plus-que-parfait** traduit un évènement qui s'est déroulé avant un autre évènement passé : *On avait déjà trouvé ce dauphin blessé il y a sept mois.*

Rappel : il ne faut pas oublier (voir « Les écrits littéraires ») que le passé composé a aussi un autre rôle qui est de pouvoir raconter les évènements du passé dans les dialogues, ou dans les récits en « je ».

✔ ***Commentaires :***

Comme toutes celles qui concernent le fonctionnement syntaxique des verbes, cette séquence contribue à la construction du temps : à 8 ans, elle n'est pas achevée encore chez tous les enfants, et la notion de chronologie est loin d'être opérationnelle. Depuis le cycle 1, diverses activités de lecture, d'oral et de grammaire favorisent sa construction progressive, et, naturellement, une synthèse est prévue au CM 2.
L'objet de cette séquence, c'est une des principales difficultés à surmonter pour les enfants dans ce domaine : la notion d'antériorité / postériorité d'un évènement par rapport à un autre, notamment lorsque cet autre est déjà au passé.
Les activités proposées reprennent ce qui avait été travaillé dans le module 2, la distinction entre l'histoire et le texte, en demandant aux enfants de « mettre à plat » les différents épisodes de l'évènement évoqué par l'article, et de comparer a cet ordre avec les temps utilisés pour chacun d'eux.
À noter, dans le réinvestissement-lecture, un petit piège destiné à éclairer la nécessité de prendre en compte le temps des verbes pour comprendre l'histoire.
L'activité 2 invite à un entraînement à l'utilisation des formes verbales pertinentes, activité qui doit se faire avec les tableaux de verbes et/ou le dictionnaire des verbes (Bescherelle ou autre).
La dernière activité de production invite à choisir parmi plusieurs organisations textuelles possibles, et il nous semble nécessaire qu'elle fasse l'objet d'une analyse en grand groupe avec examen et discussion autour des propositions de chaque groupe.

Une phrase à la forme passive, qu'est-ce que ça veut dire ? Page 116

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables de reconnaître et de comprendre l'opposition « actif/passif » dans les formes de phrases.*

✔ ***Réponse proposée :***

La forme passive est la transformation d'une phrase composée des groupes suivants.

Forme active

Les secouristes | *ont remonté la seconde victime.*

GNS + GV

V + GN

Forme passive

La seconde victime a été remontée | *par les secouristes.*

GNS + V + GN avec préposition

Cette transformation s'effectue avec l'auxiliaire **« être »**.

Le GN sujet de la phrase active devient alors un GN complément, relié au verbe à l'aide de la préposition **« par »**.

Si le sujet de la phrase active est « on », il disparaît dans la transformation passive. *On a remonté la victime.* ⇨ *La victime a été remontée.*

Pour que cette transformation soit possible, il faut que le GV contienne un GN complément de verbe sans préposition (on dit aussi : *complément direct du verbe*).

On observe alors une transformation de l'orthographe du participe passé du verbe transformé, qui prend les marques de genre et de nombre du GN sujet.

Attention ! Toutes les formes verbales ayant l'auxiliaire « être » ne sont pas forcément passives : beaucoup de verbes actifs fonctionnent avec cet auxiliaire aux temps composés. *Les fillettes sont tombées ; les pompiers sont arrivés.*

✔ ***Commentaires :***

C'est, bien évidemment, à propos des écrits de presse que l'étude de l'opposition actif / passif doit être abordée. On sait, en effet, que l'un des intérêts de la forme passive, c'est d'éclairer l'action en occultant ou, au moins, en reléguant au second plan l'agent de l'action. C'est donc un moyen de présenter un évènement, de façon très déresponsabilisée, sans se « mouiller » sur les éventuels auteurs... C'est donc dans les médias ou dans les écrits sociaux qu'on a le plus de chances de trouver cette forme de phrase, et de trouver dans quel cas on aura intérêt à la choisir en production.

Lier la grammaire aux textes lus, c'est aussi savoir dans quels types d'écrits on a le plus de chances de trouver tel ou tel fait de langage.

Pour atteindre l'objectif annoncé, deux conditions sont à remplir :

- que les enfants aient compris à quelle condition une phrase peut prendre la forme passive ;
- qu'ils aient pu découvrir les diverses opérations que cette transformation implique.

C'est là le but que se sont assigné les activités 1 et 2.

Mais à ces conditions s'ajoute, comme toujours, la prise de conscience que les choses ne fonctionnent

pas de façon mécanique, et que, parfois, des phrases peuvent ressembler à des phrases passives tout en étant parfaitement actives. D'où les phrases du document 2, qui contiennent des formes verbales conjuguées avec l'auxiliaire « être » *(sont tombées, sont arrivées)* qui n'ont rien de passif. C'est sur ces derniers points que reviennent les activités de réinvestissement.

Comment fonctionnent les phrases qui contiennent une proposition subordonnée commençant par le mot « si » ?

Page 118

✔ ***Objectif :*** *rendre les enfants capables de bien distinguer les deux emplois du mot SI, dans les subordonnées interrogatives et conditionnelles.*

✔ ***Réponse proposée :***

Dans les écrits, on peut trouver deux sortes de propositions commençant par « si » :

– celles qui sont la transformation d'une question en GN complément d'un verbe signifiant « demander » :
Est-ce qu'on a fait son lit ? demande le loup. *Le loup demande si on a fait son lit.*

– celles qui sont la transformation d'une condition en un GN complément de phrase, où le verbe est au conditionnel :
Notre environnement serait mieux protégé à une condition : que les déchets ménagers soient triés.
Si les déchets ménagers étaient triés, notre environnement serait mieux protégé.

Les phrases qui contiennent une condition sont au conditionnel, et la proposition commençant par « si » est toujours suivie d'un verbe à l'imparfait de l'indicatif.
Si tu étais arrivée plus tôt, tu aurais vu le départ de la course.

✔ ***Commentaires :***

En tout domaine, les homophones, qui sont, comme on sait, fort nombreux en français, sont pour les enfants une énorme source de difficultés, notamment quand il s'agit de mots dont le rôle est grammatical, comme les conjonctions, adverbes, *etc.*

Le mot **« si »** en fait partie, et ses différences de sens sont loin d'être évidentes. De plus, on sait que dans plusieurs langues étrangères les deux principaux emplois *(le « si » interrogatif et le « si » conditionnel)* se traduisent par des mots différents. Où l'on voit que pas mal de difficultés rencontrées par les enfants dans les langues étrangères ou anciennes ont pour origine un enseignement de la grammaire française fort insuffisant.

Pour le CM 1, nous nous sommes bornés à ces deux emplois. Le fonctionnement du **« si »** adverbial sera traité au CM 2.

Comme nous y invite la grammaire transformationnelle, c'est par des manipulations de substitution que la différence de fonctionnement des deux **« si »** va apparaître : d'un côté, ceux qui peuvent être remplacés par « est-ce que… » ; de l'autre, ceux qui peuvent être remplacés par « à condition de … ».

S'ajoutent, naturellement, les remarques indispensables sur le temps des verbes dans les systèmes conditionnels, et notamment la présence de l'imparfait après « si ».

Le réinvestissement revient sur ces aspects à travers d'autres exemples et propose pour finir une activité poétique, bien nécessaire ici…

Tableau 14 – page 30

→ Module 1

CLASSEUR TABLEAU 14

	oui - non
Délivrer, est-ce le contraire de livrer ?	
Le dégel, est-ce le contraire du gel ?	
Défendre, est-ce le contraire de fendre ?	
Déboucher, est-ce le contraire de boucher ?	
Définir, est-ce le contraire de finir ?	

Tableau 15 – page 32

→ Module 1

CLASSEUR TABLEAU 15

Si le mot « [i]drophile » commençait par les lettres :	
hi-	il serait après **hidjab** et avant **hier**.
hy-	il serait après **hydromel** et avant **hydrosphère**.
i-	il serait après **idole** et avant ...
y-	il serait après **yatagan** et avant ...
le mot « [i]drophile » s'écrit : ...	

Tableau 16 – page 35

→ Module 1

CLASSEUR TABLEAU 16

Infinitif du verbe	IMPÉRATIF PRÉSENT						
	FORMES DU DIALOGUE					FORMES DU RÉCIT	
	JE, J'	(TU)	(NOUS)	ON	(VOUS)	GN sing. IL, ELLE, ON, ÇA	GN pluriel ILS, ELLES
aimer		aime	aimons		aimez		
aller		va	allons		allez		
choisir		choisis	choisissons		choisissez		
dire		dis	disons		dites		
écouter		écoute	écoutons		écoutez		
hésiter		hésite	hésitons		hésitez		
laisser		laisse	laissons		laissez		
oublier		oublie	oublions		oubliez		
ouvrir		ouvre	ouvrons		ouvrez		
penser		pense	pensons		pensez		
prendre		prends	prenons		prenez		
retenir		retiens	retenons		retenez		
(se) souvenir		souviens-toi	souvenons-nous		souvenez-vous		
suivre		suis	suivons		suivez		
tendre		tends	tendons		tendez		

Tableau 14 – page 30

Module 1

CLASSEUR TABLEAU 14

	oui - non
Délivrer, est-ce le contraire de livrer ?	*non*
Le dégel, est-ce le contraire du gel ?	*oui*
Défendre, est-ce le contraire de fendre ?	*non*
Déboucher, est-ce le contraire de boucher ?	*oui*
Définir, est-ce le contraire de finir ?	*non*

Tableau 15 – page 32

Module 1

CLASSEUR TABLEAU 15

Si le mot « [i]drophile » commençait par les lettres :	
hi-	il serait après **hidjab** et avant **hier**.
hy-	il serait après **hydromel** et avant **hydrosphère**.
i-	il serait après **idole** et avant *idylle*.
y-	il serait après **yatagan** et avant *yearling*.
le mot « [i]drophile » s'écrit : *hydrophile*	

Tableau 16 – page 35

Légende : rouge / vert / sans coloriage bleu

Module 1

CLASSEUR TABLEAU 16

Infinitif du verbe	IMPÉRATIF PRÉSENT						
	FORMES DU DIALOGUE					FORMES DU RÉCIT	
	JE, J'	(TU)	(NOUS)	ON	(VOUS)	GN sing. IL, ELLE, ON, ÇA	GN pluriel ILS, ELLES
aimer		aime	aimons		aimez		
aller		va	allons		allez		
choisir		choisis	choisissons		choisissez		
dire		dis	disons		dites		
écouter		écoute	écoutons		écoutez		
hésiter		hésite	hésitons		hésitez		
laisser		laisse	laissons		laissez		
oublier		oublie	oublions		oubliez		
ouvrir		ouvre	ouvrons		ouvrez		
penser		pense	pensons		pensez		
prendre		prends	prenons		prenez		
retenir		retiens	retenons		retenez		
(se) souvenir		souviens-toi	souvenons-nous		souvenez-vous		
suivre		suis	suivons		suivez		
tendre		tends	tendons		tendez		

Tableau 53 – page 110

→ Module 4

CLASSEUR TABLEAU 53

Titres composés d'une phrase (GN + GV).	Titres composés d'un GN suivi d'un qualifiant (GN ou adjectif).
	→ *Ces titres sont obtenus par une transformation nominale du verbe.*

Tableau 54 – page 114

→ Module 4

CLASSEUR TABLEAU 54

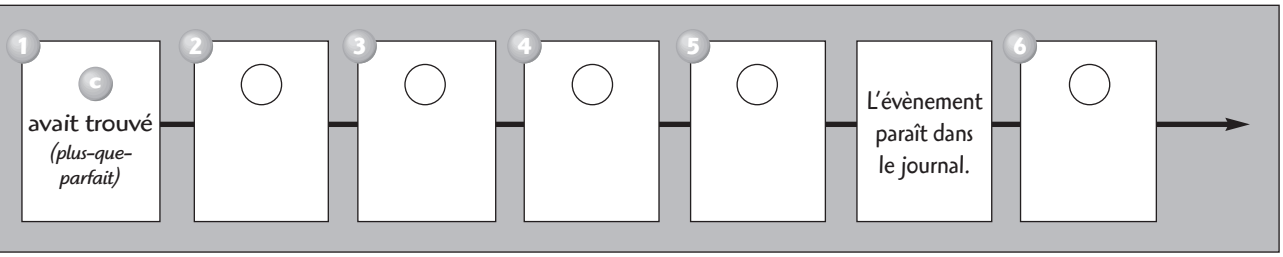


Tableau 55 – page 118

→ Module 4

CLASSEUR TABLEAU 55

	phrase 1	phrase 2	phrase 3	phrase 4	phrase 5
Est-ce que...					
À condition de...					

Tableau 56 – page 122

→ Module 4

CLASSEUR TABLEAU 56

Après la pronominalisation...	
... l'adjectif disparaît en même temps que le nom qu'il qualifie.	**... le nom disparaît mais l'adjectif reste.**
a –	*b* –
→ *L'adjectif est « épithète » du nom.*	→ *L'adjectif est « attribut » du nom.*

Tableau 53 – page 110

Module 4

CLASSEUR TABLEAU 53

Titres composés d'une phrase (GN + GV).	Titres composés d'un GN suivi d'un qualifiant (GN ou adjectif).
Une tour ancienne *risque de s'écrouler.* GN GV	**Naissance** *rare* d'un ourson dans les Pyrénées N adj GN *qual* GN *qual* **Blocage** contre l'essence chère N GN *qual*
	→ *Ces titres sont obtenus par une transformation nominale du verbe.*

Tableau 54 – page 114

Module 4

CLASSEUR TABLEAU 54

1	2	3	4	5		6
c avait trouvé *(plus-que-parfait)*	d *avait soigné (plus-que-parfait)*	e *avait emmené (plus-que-parfait)*	b *avait été relaché (plus-que-parfait)*	a *a retrouvé (passé composé)*	L'évènement paraît dans le journal.	f *sera fait (futur)*

Tableau 55 – page 118

Module 4

CLASSEUR TABLEAU 55

	phrase 1	phrase 2	phrase 3	phrase 4	phrase 5
Est-ce que...	✗				✗
À condition de...		✗	✗	✗	

Tableau 56 – page 122

Module 4

CLASSEUR TABLEAU 56

Après la pronominalisation...	
... l'adjectif disparaît en même temps que le nom qu'il qualifie.	**... le nom disparaît mais l'adjectif reste.**
a – d – e – g – j – m	*b – c – f – h – i – k – l*
→ *L'adjectif est « épithète » du nom.*	→ *L'adjectif est « attribut » du nom.*